

---

## Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves

*Teachers' representations, verbal practices, and pupils' school statuses*

**Marie-Pierre Trinquier**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4312>

DOI : 10.4000/rfp.4312

ISSN : 2105-2913

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 103-116

ISBN : 978-2-84788-523-1

ISSN : 0556-7807

### Référence électronique

Marie-Pierre Trinquier, « Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4312> ; DOI : 10.4000/rfp.4312

---

# Représentations des enseignants, pratiques verbales et statuts scolaires des élèves

Marie-Pierre Trinquier

---

*Cet article souhaite rendre intelligibles les pratiques de classe en situation ordinaire. Il présente quelques représentations génériques explicites et implicites, celles de l'élève, de la tâche et du processus d'enseignement, activées dans les propos que des enseignants de CE1 adressent à leurs élèves faibles, forts et moyens. L'implicite représentationnel sous-tend plutôt les propos adressés aux faibles, l'explicite plutôt ceux adressés aux moyens. Le discours envers les forts relève des deux tendances.*

---

**Mots-clés (TESE) :** enseignant, pratique pédagogique, enseignement primaire, communication verbale.

## INTRODUCTION

Interpréter l'agir professionnel observé en situation ordinaire relève d'un défi théorique (Maggi, 2011). En effet, se pose le problème délicat de la validité des inférences lorsque l'on tente de mettre au jour les facteurs cognitifs ou sociocognitifs sous-tendant les comportements. En sciences de l'éducation, certains chercheurs s'intéressant à l'agir de l'enseignant en classe s'attaquent à ce défi. La recherche présentée dans cet article s'inscrit dans ce courant. Elle analyse les éléments pragmatiques et représentationnels particulièrement mobilisés en classe par les enseignants lors de l'activation du processus de catégorisation des élèves selon leur statut scolaire : faible, fort, moyen. Contrairement aux approches sociologiques, cet article ne cherche pas à montrer comment cette catégorisation peut participer

aux inégalités scolaires, il suit un autre objectif : contribuer à une meilleure connaissance des représentations explicites et implicites activées en situation pédagogique. Pour ce faire nous utilisons un cadre conceptuel et méthodologique s'inspirant largement, mais non exclusivement, de certains apports d'une discipline contributive aux sciences de l'éducation peu usitée dans cette discipline, la psychologie sociale.

## REPRÉSENTATIONS ET COMPORTEMENTS DIFFÉRENCIÉS DES ENSEIGNANTS

La catégorisation des élèves (en faibles, forts ou moyens) s'accompagne d'un jugement évaluatif à leur endroit (Bressoux & Pansu, 2003), établi en fonction de

la norme scolaire, elle-même liée à la fonction d'instruction (Gilly, 1980). Les bons élèves, plus conformes à la norme scolaire, ont tendance à être mieux jugés que les autres, tandis que les jugements défavorables concernent plutôt les élèves faibles (Gilly, 1980). Ces tendances représentationnelles se traduisent-elles dans les comportements ? Les recherches signalent une grande variété de comportements, mais montrent qu'en moyenne les élèves forts bénéficient de meilleurs contacts avec les enseignants, d'une information plus riche et d'un contenu plus important (Attali & Bressoux, 2002), notamment lorsqu'il existe dans les classes des groupes de niveaux (Bressoux, 2009) ou lorsque l'on compare des contextes différents d'exercice (Kherroubi & Rochex, 2004). Pour autant, l'enseignant ne délaisse pas les faibles. En situations ordinaires, c'est-à-dire sans regroupements différenciés d'élèves, ils bénéficient d'aides plus nombreuses consistant en reformulations, répétitions et encouragements (Jarlégan, Tazouti, Flieller *et al.*, 2010). Selon Wanlin et Crahay (2011), les élèves les moins favorablement estimés et par ailleurs repérés comme ayant des problèmes d'attention et de compréhension seraient davantage stimulés. Dans le même ordre d'idée, Talbot (2007) montre que les faibles obtiennent davantage d'actions verbales didactiques par heure que les moyens, qui en obtiennent eux-mêmes plus que les forts : les actions portent peu sur la tâche à réaliser, elles concernent plutôt un accompagnement d'ordre motivationnel et d'engagement (stimulations, relances, questions ouvertes), renforcé par les indices de proxémie constatés. D'autres recherches confirment que les faibles, comparativement aux forts, reçoivent davantage d'interventions visant l'engagement dans la tâche, mais soulignent également que les aides apportées par l'enseignant, censées faciliter la tâche, consistent le plus souvent à réduire ses exigences intellectuelles (Bautier & Rochex, 1997 ; Bautier, Crinon & Rochex, 2011), par exemple morceler cette dernière en micro-tâches qui paradoxalement éloignent l'élève de la notion à acquérir, les sauts cognitifs d'une tâche à l'autre n'étant pas explicités (Bonnéry, 2009). Ces types d'interventions permettent de ne pas dévaloriser les élèves faibles, mais les gardent à distance des enjeux de savoir. Notons enfin que les interventions envers les élèves moyens sont peu étudiées par les recherches. Pourtant, les productions de tels élèves contribuent à l'ajustement des pratiques évaluatives (Posthumus, 1947) et semblent servir de repères pour le guidage de la classe (Maurice & Murillo, 2008).

Si les interventions des enseignants se différencient en fonction des types d'élèves, cette différenciation, vecteur d'intention, n'est-elle fonction que d'une seule représen-

tation, celle de l'élève ? Ou s'alimente-t-elle également à d'autres représentations énoncées en situation ?

L'intentionnalité, selon le courant du *teacher thinking*, serait soumise aux effets pragmatiques du contexte d'interaction (Tochon, 2000). Les décisions des enseignants émaneraient de l'interaction entre des éléments contextuels, situationnels, et un système de croyances, connaissances, savoirs, représentations constituant une toile de fond cognitive (Calderhead, 1996 ; Crahay, Wanlin, Issaieva *et al.*, 2010). Les psychologues sociaux sur lesquels nous nous appuyons partagent ces constats : les représentations n'induisent pas systématiquement les comportements de façon prédéterminée (Gilly, 1980). Le sujet immergé en situation est confronté aux objets qui la composent, non pas aux objets tels qu'ils existent mais aux objets tels qu'il les perçoit *in situ*, c'est-à-dire tels qu'il les construit en leur attribuant une valeur connotative (Trinquier, 2011). De nombreuses expérimentations en psychologie sociale ont révélé quels objets de représentations plus ou moins conscientisés étaient mobilisés en situation : les représentations de la tâche, de soi, du contexte, d'autrui (Codol, 1969 ; Abric, 1971 ; Abric & Vacherot, 1976). Leurs poids sur les comportements varient en fonction du contexte et de la finalité des situations (Abric, 1994). Par ailleurs, ces objets de représentations font partie d'un système représentationnel incluant également d'autres objets de représentations relatifs à divers champs sociaux, notamment professionnels (Trinquier, 2011). Dans le champ de l'enseignement, ces représentations d'objets « autres » peuvent par exemple être celles de l'enfant, de l'élève idéal, du savoir, des pratiques, du processus d'enseignement, du processus d'apprentissage, etc. Adoptant une démarche exploratoire semi-inductive notre recherche porte sur les objets représentationnels implicitement ou explicitement activés dans les pratiques *in situ*.

## CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE

Le cadre conceptuel que nous développons ici émane de la note de synthèse de notre Habilitation à diriger les recherches (HDR) récemment soutenue (Trinquier, 2011). Depuis une dizaine d'années<sup>1</sup>, nous étudions le rapport entre les représentations et les pratiques verbales pour rechercher les aspects génériques de cette relation et mettre au jour certains critères pragmatiques et socio-cognitifs participant du genre professionnel<sup>2</sup> enseignant. Dans cet article, nous analysons ceux mobilisés dans les interventions des enseignants relatives aux élèves forts,

faibles et moyens. Cependant, nous n'étudions ni l'action, ni l'activité, nous étudions les pratiques, car nous recherchons ce qui est stable dans l'action. Les pratiques se caractérisent en effet par la récurrence des actes et procédures. Elles sont en relation avec l'usage, la coutume, la manière habituelle de faire quelque chose (Flament, 2001), et contrairement à l'action, sont liées à la logique du succès (Malgaive, 1998). Nous les définissons comme des « savoir-faire particuliers (actes et procédures récurrents), ayant prouvé leur efficacité pour le (ou les) sujet(s) concernés et ayant été validés au cours de leur expérience » (Trinquier, 2011, à paraître). En effet, bien que les pratiques évoluent, elles ne sont pas pour autant sujettes à des remaniements permanents, car elles sont liées à des formes sociales organisationnelles ou représentationnelles (Bourdieu, 1980 ; Doise, 1990). Nous recherchons ces formes représentationnelles.

Nous n'étudions pas n'importe quelles pratiques de classe, nous nous centrons sur celles qui sont notoirement en relation avec la symbolique de la signification : les pratiques verbales de communication. Pour les psychologues sociaux (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1965 ; Ghiglione, 1995, 1999 ; Trognon & Ghiglione, 1993 ; Bromberg, 2007), le langage oral est considéré comme l'un des vecteurs privilégiés des processus de signification et donc des processus représentationnels en situation de communication, notamment lorsqu'il exprime des énoncés non littéraux, autres formes d'expression de la pensée selon la théorie de la pertinence (Sperber & Wilson, 1989). En classe, de nombreuses pratiques verbales, par la récurrence des actes verbaux et la symbolique du langage qui les composent, sont de type perlocutoire (Austin, 1970) : elles traduisent, par des intentions persistantes en situation, un processus d'influence. L'enseignant, par cette récurrence, tente d'amener les élèves à se comporter de telle ou telle manière. Ce processus d'influence, énoncé en situation, se développe en fonction de la perception évaluative de certains objets de la situation. Les intentions de l'enseignant se rendent manifestes par la production d'indices notamment lexico-syntaxiques (Ghiglione, 1998). Ces indices sont des traces représentationnelles visibles découlant de l'activité sociocognitive d'attribution de signification accordée aux objets perçus et évalués en situation, cette évaluation découlant elle-même d'une toile de fond représentationnelle constituée d'objets de représentations interconnectés (Bataille, 2000). Les pratiques verbales en situation, de par les occurrences et co-occurrences des mots qui les composent, constituent des traces représentationnelles des objets de représentations activés en situation. Elles révèlent des « représentations en pra-

tiques » (Trinquier, 2011) qui n'émergent pas d'un calcul ou d'une intention préméditée, mais constituent une réaction en réponse à certaines perceptions opérant en relation étroite avec le système représentationnel élaboré à partir de l'appropriation de cadres sociaux et culturels éprouvés au cours de l'histoire du sujet.

Ayant pour but d'étudier le caractère explicite ou implicite des représentations sous-tendant les pratiques de classe, nous confrontons ces dernières aux pratiques que les enseignants déclarent et justifient en entretien. Ces pratiques énoncées en entretien ne sont autres que des représentations, les représentations de l'objet « pratique ». Elles ont, tout comme n'importe quelle représentation, une fonction descriptive et une fonction évaluative (Moliner, 1996). La fonction descriptive permet de détailler les façons de procéder lors des tâches d'enseignement, la fonction évaluative permet de dévoiler les objets de représentations invoqués pour justifier les pratiques et les valeurs connotatives attribuées à ces objets.

La partie suivante expose trois points : tout d'abord comment l'analyse statistique du discours en classe permet d'accéder aux pratiques verbales qui le composent et aux représentations en pratiques qu'elles traduisent, puis comment l'analyse de contenu des entretiens amène à recueillir les représentations descriptives et justificatives des pratiques énoncées (représentations des pratiques), enfin à partir de quels critères la confrontation des pratiques constatées en classe et déclarées en entretien conduit à déceler la nature implicite ou explicite des représentations activées en situation.

## RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Nos résultats sont issus d'une recherche menée auprès de huit enseignants de cours élémentaire première année<sup>3</sup>, ayant plus de six ans d'ancienneté, et âgés pour la majorité d'entre eux de 45 ans ou plus. Ils ont été observés deux fois, lors de séquences d'enseignement de mathématiques (séquence de découverte et d'approfondissement d'une notion<sup>4</sup>) au cours desquelles nous avons enregistré leurs propos<sup>5</sup>. Les seize enregistrements ont été effectués au deuxième trimestre, donc à un moment de l'année où les enseignants connaissent bien leurs élèves et étaient censés posséder une idée assez précise de leurs statuts scolaires<sup>6</sup>. Des entretiens ont également été menés suite à ces observations.

## Discours en classe

Les enregistrements effectués en classe ont été traités par un logiciel d'analyse statistique de discours (Alceste<sup>7</sup>) notoirement utilisé en psychologie sociale pour rendre compte des éléments représentationnels impliqués dans un discours. Ce logiciel (Reinert, 2003) ne vise pas à traduire l'exhaustivité ou la logique du discours, il traque plutôt les traces de représentations inscrites dans celui-ci. Celles-ci s'appréhendent par la redondance de certains mots associés à d'autres, les liaisons associatives constituant un support de significations (Jodelet, 1965). Les significations de ces liaisons sont à rechercher respectivement dans deux fichiers (profil des classes de discours et concordancier) issus d'un traitement statistique multidimensionnel de type Classification hiérarchique descendante (CHD<sup>8</sup>).

Notre corpus étant constitué de propos d'enseignants recueillis en situation de communication pédagogique, les contextes d'énonciations récurrents livrés par le concordancier s'apparentent à des pratiques verbales signifiantes révélant les préoccupations des enseignants en classe (représentations en pratiques). L'analyse de ces pratiques, des préoccupations et significations qu'elles véhiculent permet d'inférer quels objets de représentations ont été activés en situation pédagogique, à savoir soi, autrui, contexte, tâche, ou « autre objet », selon les éléments théoriques évoqués lors de la partie précédente. Outre le traitement des variables actives (les mots du discours), le logiciel calcule également pour chaque classe de discours le poids statistique ( $\chi^2$ ) des modalités fort, moyen, faible de la variable formelle « statut scolaire ».

Les propos recueillis en classe ont fait l'objet de plusieurs traitements statistiques de discours. Dans un premier temps, le traitement a porté sur le corpus global constitué des discours adressés aux trois types d'élèves. Il a permis de déceler l'existence de tendances particulières envers les forts, les faibles, les moyens. Dans un deuxième temps, pour affiner nos analyses, nous avons procédé à trois traitements statistiques de type CHD : un pour chaque type d'élèves sur le corpus de discours le concernant<sup>9</sup>.

## Entretiens

Après la deuxième séquence d'enregistrement, dans le but de recueillir les représentations des pratiques, nous avons mené avec chaque enseignant un entretien portant sur les deux types de séances. Les enseignants ont

indiqué dans la liste des élèves de leur classe les élèves qu'ils jugeaient forts et ceux qu'ils jugeaient faibles<sup>10</sup>. Nous leur avons demandé de décrire leurs pratiques envers ces élèves dans les deux séances, et de les justifier. Ces entretiens de type semi-directifs ont été effectués sans support vidéo, car nous souhaitions recueillir les actions familières spontanément rappelées en mémoire *via* le stimulus de catégorisation. Exemples de questions posées : dans la première séquence vous êtes-vous comporté de manière différente avec les élèves selon leur statut scolaire ? Qu'avez-vous fait ? Pourquoi ? Pensez-vous avoir dit des choses particulières ? Lesquelles ? Pourquoi ? Nous avons posé les mêmes questions à propos de la deuxième séquence. Nous avons ensuite nommé par déduction les élèves moyens et avons réitéré nos questions à propos de ces élèves<sup>11</sup>. L'analyse de ces huit entretiens visait à repérer parmi les représentations évoquées par les enseignants à propos de leurs comportements (représentations décrivant les pratiques et les justifiant) celles ayant un caractère générique, c'est-à-dire se retrouvant de manière inter-individuelle chez une majorité d'enseignants.

Les représentations énoncées en entretien (représentations des pratiques) ont fait l'objet d'une analyse de contenu à partir d'une grille construite *a priori* comportant cinq catégories : quatre reprenant les représentations dont Abric (1971) et Codol (1969) ont montré qu'elles influençaient les comportements, la représentation de soi, d'autrui, du contexte, et de la tâche, et une cinquième que nous avons rajoutée, permettant de recenser les représentations d'objets « autres », par exemple l'objet processus d'enseignement s'inspirant des méthodes d'hétérostructuration (à tendance magistro-centrée), des méthodes d'autostructuration (à caractère puero-centré), ou des méthodes d'interstructuration (où l'interaction avec l'autre à propos du savoir permet le développement des connaissances)<sup>12</sup> (Not, 1979 ; Bru, 2006). Nous avons considéré les représentations descriptives des pratiques (pratiques déclarées) comme des représentations de la tâche auxquelles pouvaient s'associer d'autres représentations justificatives énoncées ci-dessus.

## Confrontation des données d'entretien et de discours en classe

Nous considérons les propos inter-individuels émis en entretien non pas comme des « révélations » représentationnelles sur les pratiques de classe, mais comme des « indices » représentationnels à éprouver au regard des

pratiques verbales constatées en classe, c'est-à-dire au regard des pratiques verbales signifiantes livrées par le concordancier (à partir des mots significatifs au seuil de  $p < 0,05$ ) et émanant par ailleurs d'une majorité d'enseignants ( $N > \text{ou} = 5$ ).

Pour connaître le statut explicite ou implicite des représentations sous-tendant les pratiques verbales signifiantes constatées en classe, nous confrontons ces pratiques de classe aux pratiques décrites en entretien. L'homologie avérée de ces deux types de pratiques, leur homologie partielle ou leur homologie non avérée renseignent sur le statut des représentations mobilisées.

L'homologie avérée s'est concrétisée lorsque les pratiques décrites en entretien par une majorité d'enseignants ( $N > \text{ou} = 5$ ) se sont retrouvées en classe sous forme de pratiques verbales signifiantes concernant elles aussi une majorité d'enseignants ( $N > \text{ou} = 5$ ). Ici, les représentations des pratiques émises en entretiens possèdent un statut explicite.

L'homologie non avérée s'est révélée lorsque des pratiques verbales signifiantes constatées en classe chez la majorité des enseignants ( $N > \text{ou} = 5$ ) n'ont pas été confirmées par des pratiques décrites en entretien, ou lorsque des pratiques décrites en entretien ne se sont pas matérialisées en classe sous forme de pratiques verbales signifiantes. Seul le premier cas nous intéresse, puisque nous cherchons à mieux expliquer<sup>13</sup> les pratiques constatées en classe. Ici, les représentations inférées par le chercheur, à propos des pratiques verbales signifiantes majoritairement constatées, rendent intelligibles les pratiques mais possèdent un statut implicite.

L'homologie partielle s'est exprimée lorsque certaines pratiques verbales signifiantes prononcées en classe par une majorité d'enseignants ( $N > \text{ou} = 5$ ) ont fait écho à des pratiques décrites par une moitié ou moins d'enseignants ( $N < \text{ou} = 4$ ). Les représentations des pratiques énoncées en entretien gardent ici un caractère implicite.

## RÉSULTATS : STATUTS DES ÉLÈVES, PRATIQUES VERBALES ET REPRÉSENTATIONS

Pour les interventions verbales recueillies en classe, nous notons en italique les mots significativement liés – au sens du khi2 – aux classes de discours issues du traitement statistique. Nous indiquons entre parenthèses les seuils de signification des khi2. Nous présentons à

titre illustratif, entre guillemets, quelques exemples de pratiques verbales issues du concordancier. Pour les résultats concernant les entretiens, nous indiquons entre parenthèses les enseignants concernés – ex : l'enseignant 1 est codé (ens1) –, et entre guillemets leurs déclarations.

### À propos des élèves forts

#### *Quels discours constate-t-on en classe ?*

Analyse du corpus global : les propos envers les forts ne sont pas vraiment marqués. Ils se rapprochent légèrement ( $p < 0,05$ ) de deux classes de discours traduisant, pour l'une une volonté de mobilisation des élèves dans le travail, pour l'autre une volonté de minimiser les erreurs. Les faibles valeurs des khi2 (4,2 et 4,3) confirment les pratiques d'autonomisation déclarées : ce ne sont pas à de tels élèves que les enseignants s'adressent le plus ! Nous n'analysons pas ici la première classe (cherchant à mobiliser les élèves dans le travail) car, nous le verrons ci-après, celle-ci présente une liaison statistique plus forte avec les discours adressés aux moyens (nous l'analyserons donc dans le cadre des résultats consacrés aux élèves moyens). La deuxième classe de discours montre une minimisation des erreurs ou des craintes des élèves forts. Les mots les plus caractéristiques sont *grave* et *quand même* ( $p < 0,001$ ) utilisés au sens de « ce n'est pas très grave », la négation étant en effet statistiquement associée au terme *grave*<sup>14</sup>. *Quand même* est utilisé pour atténuer une erreur. Par exemple : « on voit *quand même* que ton tracé est droit, même si... »

Analyse du corpus de discours spécifique aux forts : deux classes de discours fournissent des termes remarquables, c'est-à-dire non polysémiques et fortement liés à ces classes. Pour la classe 1 : *nom* ( $p < 0,01$ ), *exact* ( $p < 0,01$ ) ; *appelle* ( $p < 0,02$ ). Pour la classe 2 : *donner* ( $p < 0,001$ ) ; *monde* ( $p < 0,001$ ) ; *entendre* ( $p < 0,001$ ) ; *tout* ( $p < 0,001$ ). Les enseignants questionnent les élèves forts afin qu'ils nomment les objets de savoir, « comment s'appelle... », « quel est le *nom* de... ». Les enseignants confirment les réponses, « c'est *exact* ». Ils les interpellent pour qu'ils ne *donnent* pas la réponse prématurément : « attention de ne pas *donner* la réponse », qu'ils s'adressent à *tout le monde* : « compte devant *tout le monde* ». Leur intervention possède un caractère officiel car elle doit être entendue : « que *tout le monde* t'entende ».

L'analyse des pratiques verbales émanant des mondes lexicaux fait apparaître diverses préoccupations :



dédramatiser les erreurs des forts, solliciter leur expertise en leur demandant de donner publiquement les réponses, gérer la dynamique de la séance en différant l'apparition des bonnes réponses. Ces aspects de pratiques permettent d'inférer plusieurs représentations actives en situation pédagogique : la représentation d'une tâche de gestion de la dynamique de la séance (écoute collective combinant l'appui sur les élèves forts et leur mise à distance), la représentation d'une tâche d'identification du savoir, et celle de minimisation de l'erreur. On peut également inférer une représentation valorisée de l'élève fort puisque c'est à lui que l'enseignant s'adresse lorsqu'il s'agit de révéler des éléments de savoir.

### *Entretiens*

Représentations descriptives (pratiques déclarées) : les pratiques évoquées sont peu détaillées. Elles montrent une large autonomie accordée aux élèves forts, comme le montrent les propos suivants (6 enseignants/8) : « je m'en occupe très peu » (ens2, ens5, ens3) ; « je vais attendre d'eux une certaine autonomie, c'est-à-dire que je ne vais pas prendre de précaution particulière quant à la compréhension de ce qu'on fait » (ens4) ; « je ne vais pas voir les forts [...] ceux qui vont vite, ils ont d'autres choses à faire, ils sont en activité [avec le fichier] » (ens1) ; « ceux qui sont très bons j'ai jeté un coup d'œil, je les ai regardés rapidement » (ens3) ; « les bons sont en autonomie » (ens8).

Une autre pratique mérite d'être signalée bien qu'elle ne concerne qu'une moitié des enseignants (4ens/8) : le fait d'interroger les élèves forts à un moment particulier de la leçon. Les propos suivants indiquent cette tendance : « je ne les interroge pas tout de suite, ça c'est sûr, pour ne pas qu'ils donnent de suite la bonne réponse [...] je les interroge pour confirmer ou infirmer ce qu'a dit un autre » (ens2) ; « quand j'aurai eu plusieurs mauvaises réponses, je vais interroger un élève dont je pense qu'il arrivera à répondre à ma question. Donc je réserve la parole à la fin à ceux qui sont bons » (ens7) ; « plus je vais attendre des réponses expertes et plus je vais aller vers les élèves qui sont capables d'avoir ces réponses expertes » (ens4) ; « si je vois que ça pédale un peu trop, là je vais faire intervenir les enfants qui ont le plus de facilités, pour avancer » (ens6).

Quelles représentations révèlent-elles ? Les représentations émergeant de l'analyse des pratiques décrites concernent la représentation d'une tâche d'enseignement peu consacrée aux élèves forts, à laquelle s'associe celle d'un processus d'enseignement autostructurant, objet « autre » sous-tendant ces pratiques autonymi-

santes. Les représentations de la tâche de gestion de la dynamique de classe, et celle de l'élève fort auquel on confère un statut d'expert divulguant le savoir, restent plus aléatoires car elles ne sont émises que par la moitié des enseignants, cependant je les ai signalées car elles font écho à la représentation valorisée ci-dessous.

Représentation justificative des pratiques : les pratiques sont justifiées par la représentation de l'élève fort (représentation d'autrui). Les enseignants (7ens/8) valorisent de tels élèves : « les forts, ils sont très demandeurs d'attention, ils ont envie de montrer » (ens1) ; « les bons, en principe je sais qu'ils ne se tromperont pas » (ens2) ; « ils vont du début à la fin sans problème » (ens8) ; « on s'attend à ce qu'ils réinvestissent, ce qui est souvent le cas » (ens7) ; « je sais que ça va marcher » (ens4) ; « je m'attends à certains types de résultats [...] ils ont le droit de se tromper, ce n'est pas un souci » (ens3) ; « les gamins compétents même s'ils se trompent, peu importe » (ens5).

En résumé, les représentations génériques (transversales aux enseignants) concernent la représentation d'une tâche d'enseignement peu consacrée aux forts, et la représentation positive d'un élève fort présentant des capacités cognitives. Ces représentations sont associées à celle d'un processus d'enseignement autostructurant.

### *Confrontation des entretiens et des discours en classe*

Nous constatons qu'en situation pédagogique les enseignants s'adressent peu aux élèves forts. Ceci corrobore les propos tenus en entretiens : les enseignants permettent à ces élèves des pratiques autonomisantes. On peut donc penser que les trois représentations suivantes, celle d'une tâche d'enseignement dégagée du temps à consacrer aux forts, celle d'un processus d'enseignement autostructurant, et celle d'un élève fort valorisé sous-tendent explicitement de telles pratiques.

Par contre, nous constatons une homologie partielle à propos de deux autres pratiques : la gestion de la dynamique de classe et l'identification publique du savoir par les forts. La représentation de la tâche de gestion de la dynamique de classe et celle de l'expertise demandée à l'élève fort gardent ici un caractère implicite car seulement quelques enseignants ont évoqué ces pratiques pourtant constatées en classe chez une majorité d'entre eux. De la même manière, la représentation de la tâche d'enseignement minimisant les erreurs apparaît en classe mais pas en entretien. Elle reste donc implicite.

## À propos des élèves moyens

### Quels discours constate-t-on en classe ?

Analyse du corpus global : les propos adressés aux élèves moyens sont fortement liés (khi2 de 16,6, à  $p < 0,001$ ) à la classe de discours sollicitant l'activité des élèves et leur mobilisation dans la réflexion. Elle contient les mots suivants : *place* ( $p < 0,001$ ), *cherche* ( $p < 0,001$ ), *tableau* ( $p < 0,001$ ), *tout à fait* ( $p < 0,01$ ), *bien* ( $p < 0,01$ ). Ces différents termes concernent le plus souvent le fait de solliciter les élèves pour participer aux manipulations, ou venir écrire au *tableau*, et retourner ensuite à leur *place*<sup>15</sup>. On trouve également des sollicitations mobilisant l'attention. Le verbe *chercher* est en effet utilisé dans ce sens : « alors qu'est-ce qu'on *cherche* ? », « vous devez *chercher* le... ? » Le terme *bien* renvoie presque toujours à « c'est *bien* » qui conforte les élèves dans la réponse juste tout comme la locution *tout à fait*. La fréquence statistique des questions<sup>16</sup> « qu'est-ce que... ? », « est-ce que tu... ? », « comment tu... ? », « qu'est-ce que tu dois... ? » soulignent l'aspect de stimulation cognitive.

Analyse du corpus de discours spécifique aux moyens : les termes remarquables concernent trois classes de discours. Pour la classe 1, ils sont significatifs à  $p < 0,01$  : *tête*; *exactement*; *entendre*. Pour la classe 2, ils sont significatifs à  $p < 0,001$  : *travail* et *travailler*; *corriger*; *finir*. Pour la classe 3, ils sont significatifs à  $p < 0,02$  : avec *attention* ( $p < 0,01$ ); *montrer* ( $p < 0,01$ ); *trouver* ( $p < 0,02$ ). Les enseignants cherchent à comprendre comment les élèves moyens raisonnent : « comment tu as fait dans ta *tête* ? » Ils les encouragent, le terme *exactement* approuve la démarche explicitée par l'élève. Le terme *entendre* souligne une relance de l'attention : « tu as *entendu* ce qu'a dit... ? ». Les enseignants demandent aux élèves moyens de s'impliquer dans le *travail* « allez on *travaille* » « au *travail* », d'aller jusqu'au bout de la tâche « on *finit le travail* ». Ils les sollicitent pour qu'ils *corrigent* leurs erreurs, mais aussi pour qu'ils s'expriment par rapport à un résultat « est-ce que tu as *trouvé* autre chose ? », ou par rapport à une démarche « comment tu as *trouvé* ce résultat ? ». Enfin, ils leur demandent de faire *attention* notamment à une procédure, et de *montrer* leur travail pour vérification « voyons *montre* », « *montre-moi* ».

L'analyse des pratiques verbales émanant des mondes lexicaux fait apparaître diverses préoccupations : faire participer les élèves, mobiliser leur attention, valoriser leur réponse, les stimuler cognitivement en leur posant des questions ou en les amenant à expliciter leur démarche ou à corriger leurs erreurs, les impliquer dans

leur travail, vérifier ce dernier. Ces aspects de pratiques permettent d'inférer plusieurs représentations activées en situation pédagogique : la représentation de tâches d'enseignement visant à encourager les élèves, contrôler leurs productions, solliciter leur activité cognitive et leur investissement dans le travail ; représentations auxquelles s'ajoute celle d'un élève moyen jugé peu autonome dans ses démarches puisqu'il est sollicité et contrôlé.

### Entretiens

Représentations descriptives (pratiques déclarées) : les pratiques évoquées renvoient à différentes procédures, le contrôle par vérification et répétition, l'étayage par la verbalisation, l'intérêt accordé aux erreurs et l'encouragement. Les propos suivants attestent de :

- la vérification (du travail, des résultats, des acquisitions) exprimée par 5 enseignants sur 8 : « je suis passée et j'ai vu ce qu'[un tel] avait fait. J'ai un œil dessus » (ens1); « je m'assure qu'ils aient [tel ou tel acquis] » (ens2); « ce sont des élèves que je surveille, [...] je vais vérifier » (ens3); « je vérifie ce qui a été fait » (ens4); « j'ai vérifié avant la mise en commun au tableau s'ils avaient la bonne réponse sur le cahier. [...] Je suis allée plus souvent vérifier leurs résultats que les autres » (ens5);
- la répétition (voire la reformulation) (4 ens/8) selon les propos suivants : « comme je sais qu'ils risquent de se tromper sur la consigne par exemple, je leur fais redire ou je ré-explique » (ens2); « il faut sans arrêt ramener [tel élève] dans ce qu'on fait, en lui faisant répéter des choses qui ont été dites [...] ou faire répéter par un autre élève » (ens4); « je vais insister sur ma manière de formuler pour la précision du vocabulaire » (ens7); « parfois je suis obligée dans les groupes où ils sont de rappeler la consigne, ce que j'ai demandé » (ens8);
- la verbalisation des démarches (5 ens/8) : « lorsque tel élève se trompe je vais lui demander des questions plus précises pour voir sur quoi il s'est trompé » (ens2); « [tel élève] je lui fais expliciter sa démarche [...]. Je les interroge plus avec un souci plus précis de leur faire dire, pour voir où ça coïncide » (ens3); « il faut amener [l'élève] à formuler sans dire à sa place » (ens4); « j'aime bien quand ils arrivent à préciser leur pensée; [...] j'interroge de manière privilégiée ces élèves » (ens7); « il faut beaucoup passer par l'oral avec eux » (ens8);
- l'intérêt porté aux erreurs (5 ens/8) : « leur difficulté sert à réaffirmer des notions » (ens2, ens3, ens7); « les gamins moyens, on peut s'appuyer sur leurs erreurs pour aller plus loin » (ens5);



– les encouragements (5 ens/8) : « j'essaie d'encourager quand c'est bien » (ens1) ; « ce que je leur dis, moi, souvent, c'est que quand c'est difficile il faut se dire qu'on va y arriver, qu'on peut y arriver » (ens5) ; « je vais essayer d'encourager leurs interventions » (ens4) ; « je les rassure en leur disant : c'est bien, continue » (ens6) ; « il faut être plus présent avec eux pour qu'ils ne se découragent pas » (ens8).

Quelles représentations révèlent-elles ? Les représentations émergeant de l'analyse des pratiques décrites concernent les représentations de diverses tâches d'enseignement à partir desquelles on peut également inférer les représentations du processus d'enseignement (objet « autre »). Ainsi la représentation de la tâche de contrôle du travail des élèves renvoie à celle d'un processus d'enseignement hétérostructurant. Les représentations des tâches de verbalisation des démarches par questionnaire, de prise en compte des erreurs des élèves, ou de valorisation de ces derniers accompagnent la représentation d'un processus d'enseignement interstructurant. La représentation de la tâche de répétition visant à imprimer des procédures ou des savoirs dans la mémoire des élèves reste plus aléatoire car seulement la moitié des enseignants évoque cette pratique.

Représentations justificatives des pratiques : les pratiques sont justifiées par la représentation de l'élève moyen (représentation d'autrui). Les enseignants développent une représentation ambivalente de tels élèves.

Selon eux, ces derniers possèdent des capacités cognitives (6 ens/8) : « ils sont plus faciles à guider car ils comprennent » (ens2) ; « ils rentrent dans la tâche. [...] Pour moi les élèves moyens ce sont des élèves qui sont plutôt dans la tranche considérée des bons élèves potentiels » (ens3) ; « ces enfants-là, comme ils sont moyens, on sait que de toute façon ils apprennent des choses » (ens4) ; « ils ont un niveau qui leur permettra d'avancer correctement et d'acquérir la suite après » (ens5) ; « ce sont de bons élèves potentiels » (ens6) ; « je sais qu'ils peuvent bien répondre » (ens7).

Ils restent cependant fragiles (8 ens/8) : « ils vont être performants sur certaines choses et moins sur d'autres » (ens1) ; « c'est ceux qui essayent, qui ont de la bonne volonté mais qui n'y arrivent pas trop » (ens2) ; « je les assimile plutôt à des élèves qui vont acquérir la notion simplement avec plus de temps » (ens3) ; « l'élève moyen, il a certains types de difficultés. [...] Leur participation est un peu en dents de scie » (ens4) ; « certains moyens vont pouvoir réinvestir rapidement, alors que d'autres

pas » (ens7) ; « en cours de route, ils s'évadent vite [...], il faut être là pour les remettre sur les rails » (ens8) ; « à propos du savoir il y a des trucs qui tout d'un coup vont leur échapper aussi fortement qu'aux gamins en grande difficulté [...]. Je sais que de toute façon ils n'écoutent pas tout le temps » (ens5) ; « ils ne sont pas très sûrs d'eux » (ens3) ; « ils ont besoin d'être rassurés » (ens4) ; « ce sont des enfants qui manquent de confiance en eux » (ens6) ; « ces élèves souvent manquent d'autonomie, d'assurance, de maturité, ils ont besoin de l'adulte même dans les activités finalement qu'ils savent faire » (ens8).

En résumé, les représentations génériques concernent la représentation ambivalente de l'élève moyen et les représentations des tâches de valorisation des élèves, de vérification de leur travail, de dévoilement de leurs procédures de réflexion, de prise en compte de leurs erreurs. Ces représentations sont associées à celles des processus pédagogiques hétéro et interstructurants.

#### *Confrontation des entretiens et des discours en classe*

Si nous constatons une homologie de certaines pratiques de classe avec celles évoquées en entretiens, nous notons aussi des pratiques constatées non évoquées et des pratiques évoquées non constatées.

L'homologie concerne la vérification du travail des élèves ; la représentation de cet aspect de la tâche d'enseignement évoquée en entretien est donc explicite en classe, tout comme celle du processus d'enseignement de type hétérostructurant qui lui est associé. L'homologie concerne également les encouragements et la stimulation cognitive. Ainsi les représentations des tâches d'enseignement valorisant les productions des élèves ou amenant ces derniers à verbaliser leurs démarches et à analyser leurs erreurs, tout comme la représentation du processus d'enseignement de type interstructurant qui les double, ont un caractère explicite. Il en est de même de la représentation ambivalente de l'élève moyen car la perception de sa fragilité sous-tend les pratiques de vérification, et la reconnaissance de ses capacités cognitives sous-tend celles de questionnement.

Certaines pratiques constatées n'ont pas été évoquées : faire participer les élèves (passage au tableau ou manipulations), mobiliser leur attention, les relancer dans leur travail. Les représentations sous-jacentes restent alors implicites. Elles peuvent relever de deux représentations : celle de l'apprentissage par les démarches actives, celle de la tâche plus traditionnelle de régulation de l'activité. La représentation ambivalente de l'élève

moyen, mais aussi celle composite d'un processus d'enseignement à la fois hétéro et interstructurant leur fait sûrement écho.

Enfin, nous ne cherchons pas quelles représentations sont sous-jacentes aux tâches de répétition ou de reformulation évoquées par la moitié des enseignants, car elles n'ont pas été constatées en classe.

### À propos des élèves faibles

#### *Quels discours constate-t-on en classe ?*

Analyse du corpus global : la classe de discours liée statistiquement au statut scolaire faible (khi<sup>2</sup> de 24 avec  $p < 0,001$ ) indique un accompagnement des élèves. Elle contient les mots suivants : *juste* ( $p < 0,001$ ), *écrire* ( $p < 0,001$ ), *regarder* ( $p < 0,001$ ), *parce que* ( $p < 0,01$ ), *je* ( $p < 0,02$ ). Le terme *juste* tempère le plus souvent une difficulté, il s'agit de montrer aux élèves qu'ils sont capables d'y arriver «*juste tu as inversé*». Ce terme peut également confirmer l'exactitude d'un résultat «*c'est juste*». *Regarde* indique le fait de demander à l'élève d'observer une de ses erreurs pointée par l'enseignant «*regarde bien, je ne suis pas sûre que...*», «*regarde tu n'as pas de...*», mais également de constater à partir de l'observation un indice signifiant livré par l'enseignant «*parce que regarde, là tu as...*», «*regarde à chaque fois il y en a trois*». *Écrire* apparaît dans des propos accompagnant l'élève dans l'exercice de son travail, le plus souvent comme une étape dans la décomposition de la procédure à suivre «*donc tu vas écrire*», «*qu'est-ce qu'on aurait écrit ?*», «*tu l'as écrit cinq fois*», mais aussi comme un repère méthodologique «*on écrit d'abord*». Le pronom personnel *je* se rencontre lorsque l'enseignant rappelle les règles et surtout montre la procédure à suivre «*je prends 9 deux fois*» «*je les ai pris combien de fois les 2 ?*», l'élève doit observer le modèle proposé. Les enseignants ont le souci d'expliquer aux élèves pourquoi ils se sont trompés, comme l'indique *parce que*.

Analyse du corpus spécifique aux faibles : une seule classe de discours fournit des termes remarquables, *trompe* ( $p < 0,001$ ); *crayon* ( $p < 0,001$ ); *papier* ( $p < 0,001$ ); *très* ( $p < 0,01$ ); *bien* ( $p < 0,03$ ). Les enseignants insistent sur l'utilisation du *crayon à papier* «*je préfère au crayon*» «*écrire au crayon à papier*», l'implicite sous-tendant cette pratique est appuyé par l'évocation de la possibilité de se *tromper* «*on se trompe si...*» et non pas par le fait de dire à l'élève qu'il s'est trompé. Par ailleurs, on constate des propos valorisant l'élève avec *bien*, voire *très bien*.

L'analyse des pratiques verbales émanant des mondes lexicaux fait apparaître certaines préoccupations : valoriser les élèves, leur donner confiance en eux, leur demander d'observer (notamment un modèle) ou d'écrire un point important, les amener à agir par étapes en décomposant la démarche, leur donner certaines explications lorsqu'ils se sont trompés, anticiper leur erreur en demandant d'utiliser un outil permettant de reprendre le travail raté. Ces aspects de pratiques permettent d'inférer plusieurs représentations activées en situation pédagogique : la représentation d'une tâche d'enseignement à caractère empathique visant à valoriser les élèves et leurs résultats, la représentation d'une tâche d'enseignement procédurale où l'enseignant insiste sur les étapes d'observation (regarder) et d'encodage (écrire), phases attitudeles susceptibles d'ancrer dans la pensée de l'élève les indices nécessaires au raisonnement livrés par l'enseignant, enfin la représentation d'une tâche d'enseignement expliquant la raison de l'erreur; représentations auxquelles s'ajoute celle de l'élève faible jugé peu fiable et peu autonome puisque l'enseignant veille à sa valorisation et développe des procédures d'accompagnement pas à pas.

#### *Entretiens*

Représentations descriptives (pratiques déclarées) : les pratiques évoquées concernent deux tendances. Premièrement, la mise en place d'une relation d'aide (8 ens/8) qui reste cependant hétérogène et, pour la moitié des enseignants, peu explicite sur l'aide apportée : «*je vais aider ceux qui ont du mal [...] à comprendre s'ils n'ont pas compris. [...] J'ai entouré les 5 fleurs, j'ai fait des groupes de cinq pour qu'ils voient qu'il y a trois groupes. [...] À [tel élève] j'ai du lui donner la réponse*» (ens1); «*je rabâche un truc, une consigne par exemple. [...] Je m'assure qu'ils ont compris la consigne*» (ens2); «*je vais surveiller ceux qui sont en difficulté*» (ens3); «*il peut y avoir plusieurs niveaux de réponse, par exemple les ramener à la théorisation qui a été faite, rappelez-vous, les faire justifier. Ça peut être aussi des exercices proposés d'entraînement et d'approfondissement qui sont allégés*» (ens4); «*je suis resté un long moment avec eux, je voulais que tous accrochent au début*» (ens5); «*je vais être moins exigeante avec les enfants en difficulté. Je vais attendre que la notion soit bien ancrée pour après repartir sur le vocabulaire approprié*» (ens6); «*toujours en fait je vais essayer d'interroger les élèves qui ne sont pas très performants*» (ens7); «*j'ai apporté une aide ponctuelle*» (ens8).

La moitié des enseignants (ens1, ens2, ens4, ens7) précise la spécificité de l'aide : donner à observer, livrer

la réponse, répéter, s'assurer de la compréhension de la consigne, faire appel à la mémoire, faire oraliser, alléger les exercices, procéder par étapes, interroger. Les autres enseignants restent flous : ils surveillent, restent avec eux, attendent que la notion soit ancrée, essayent de relancer.

Deuxièmement, la volonté d'éviter la marginalisation de ces élèves au sein du groupe classe (6 ens/8) comme l'attestent les propos ci-après : « j'essaie de ne pas laisser en plan ceux qui sont en difficulté » (ens1); « je ne les gronde pas » (ens2); « j'aurais pu insérer ces enfants-là dans des groupes hétérogènes mais je ne l'ai pas fait parce que je savais vu la complexité de la situation qu'ils n'auraient pas leur place ou qu'ils ne la prendraient pas » (ens4); « j'interroge les élèves les plus en difficulté, surtout quand la question n'est pas difficile, pour essayer de les faire participer, de montrer que devant les autres ils savent aussi, pour ne pas qu'ils soient effacés » (ens6); « j'interroge les enfants en difficulté parce que j'ai peur que la parole des forts inhibe celle des faibles » (ens7); « j'ai fait en sorte que ces élèves soient dans des groupes performants, donc ils ont été quand même portés et guidés, si l'on veut, par les autres » (ens8).

Quelles représentations révèlent-elles ? Les représentations émergeant de l'analyse des pratiques décrites concernent la représentation d'une tâche d'enseignement qui se voudrait compensatoire, mais reste généralement peu détaillée, et celle d'une tâche d'enseignement intégratrice. On peut également déceler une représentation d'objet « autre », celle du processus d'enseignement hétérostructurant sous-jacent à la plupart des pratiques d'aide précisées. En effet, donner à observer une manipulation effectuée par l'enseignant, livrer la réponse, répéter, donner des exercices (notamment simplifiés), procéder par étapes fixées par l'enseignant, ne traduit pas une démarche constructiviste mais révèle au contraire une démarche magistro-centrée relevant d'une méthode d'hétérostructuration de type « tradition active » (Not, 1979).

Représentations justificatives des pratiques : les pratiques sont justifiées par la représentation de l'élève faible (représentation d'autrui). Les enseignants (6 ens/8) développent une représentation plutôt négative de tels élèves : « certains ont besoin d'acquérir des automatismes sans comprendre des fois pourquoi on fait les choses » (ens1); « je me demande si c'est simplement qu'ils n'ont pas écouté ou si c'est que vraiment ils n'ont pas les moyens de comprendre [...]. Tu ne sais pas comment les faire décoller » (ens2); « ils peuvent se bloquer sur des choses qui sont bizarroïdes » (ens3); « la capacité d'attention ne

peut pas être sur toute la journée comme les autres » (ens4); « les gamins en grande difficulté, des fois c'est tellement loin de la réalité ce qu'ils peuvent proposer que ça peut les mettre mal à l'aise » (ens5); « ils absorbent moins de notions » (ens6).

En résumé, les représentations génériques concernent seulement deux représentations : la représentation d'une tâche d'enseignement à visée aidante et intégratrice, et la représentation négative d'un élève présentant des carences cognitives. La représentation du processus d'enseignement hétérostructurant émerge en gardant cependant un caractère plus aléatoire.

#### *Confrontation des entretiens et des discours en classe*

Les pratiques constatées en classe (valoriser les élèves, faire écrire, amener à mieux regarder, faire observer un modèle, expliquer...) n'ont pas été évoquées en entretien par une majorité d'enseignants. Les représentations sous-jacentes à de telles pratiques restent donc implicites. Ce sont les représentations d'une tâche d'enseignement intégrant la dimension empathique, mais aussi d'une tâche d'enseignement où l'enseignant révèle à l'élève pourquoi il s'est trompé, et enfin d'une tâche d'enseignement procédurale utilisant l'écriture et les repères visuels ciblés par l'enseignant (notamment ses pratiques ostensives) comme des étapes de guidage censées favoriser les attitudes de décodage/encodage nécessaires à l'intégration du savoir. Ces représentations font écho à d'autres représentations implicites : la conception hétérostructurante du processus d'enseignement associée à la représentation de l'apprentissage par assimilation ou imprégnation. En effet, avec les méthodes hétérostructurantes, notamment de tradition active, l'élève est agi, on ne lui reconnaît pas (ou on lui reconnaît peu) de dynamique personnelle. Le schéma de communication pédagogique magistro-centré est linéaire, l'enseignant est émetteur, l'élève récepteur (Bru, 2006). Ce dernier est censé incorporer le savoir car l'instruction délivrée se veut assimilable notamment par l'explication, l'insistance, l'observation et le repérage d'indices simples servi par la décomposition de la démarche.

Cependant, bien que les pratiques évoquées en entretien ne correspondent pas point par point à celles constatées en classe, elles servent la même finalité : une relation d'aide justifiée par la représentation négative de l'élève faible, élève manquant de capacités. On peut donc considérer que la représentation de ce type d'élève explicite en partie les pratiques à son endroit.

## DISCUSSION

En confrontant les pratiques verbales recueillies en classe à celles décrites et/ou justifiées en entretiens, nos résultats mettent au jour les implicites et explicites représentationnels qui leur sont associés.

Nous montrons l'activation de deux représentations explicites : celle de l'élève et celle du processus d'enseignement. La représentation de l'élève se décline en représentation positive de l'élève fort, ambivalente de l'élève moyen, et négative de l'élève faible. Ces représentations sous-tendent explicitement les pratiques d'autonomisation des élèves forts, de stimulation et de contrôle des élèves moyens, d'aide aux élèves faibles. Par ailleurs, l'explicite de la représentation du processus d'enseignement concerne plutôt les forts et les moyens : représentation d'un processus autostructurant envers les forts, à la fois interstructurant et hétérostructurant envers les moyens.

Outre ces tendances représentationnelles explicites, nos résultats montrent plus finement que les pratiques envers les forts s'accompagnent de représentations à la fois explicites et implicites, les pratiques envers les moyens associent en plus grand nombre des représentations explicites, et les pratiques envers les faibles relèvent davantage de représentations implicites.

Ainsi, aux pratiques envers les forts sont associées à la fois la représentation explicite d'une tâche d'enseignement leur consacrant peu de temps et les représentations implicites d'autres tâches d'enseignement : celle de gestion de la dynamique de classe (où l'enseignant leur demande de différer leur réponse), celle d'identification du savoir (où l'élève fort révèle la bonne réponse), et celle de dédramatisation de l'erreur (où l'enseignant rassure l'élève fort sur sa production). La position de visibilité et le statut d'expert que les enseignants accordent aux forts apparaissent autant relever d'un savoir-faire tacite que d'une stratégie professionnelle élaborée, puisque seule une moitié d'enseignants évoque en entretien ces pratiques pourtant constatées en classe.

Aux pratiques envers les moyens sont associées plusieurs représentations explicites des tâches d'enseignement : celle de valorisation de l'élève, celle de sa stimulation cognitive (voire métacognitive) via les démarches de verbalisation et d'analyse de l'erreur, combinées à celle de vérification de sa production. Avec les premières représentations, les enseignants appliquent explicitement les principes socioconstructivistes de l'apprentissage : leur médiation par un jeu de questions est censée per-

mettre l'appropriation du savoir. Le discours professionnel envers de tels élèves n'est pas un simple discours convenu puisqu'il alimente des pratiques le concrétisant. Nous postulons deux raisons à ce phénomène. Premièrement, les processus socioconstructivistes, valorisés institutionnellement, peuvent être considérés par les enseignants comme une « norme » de fonctionnement à appliquer au plus grand nombre<sup>17</sup>. En effet, les élèves les plus nombreux dans une classe sont de type « moyen » selon la courbe gaussienne des résultats scolaires révélée par Posthumus (1947). Deuxièmement, ces élèves sont les destinataires privilégiés d'un fonctionnement normatif car ils serviraient aux enseignants de repères pour guider la classe ou les tâches scolaires (Maurice & Murillo, 2008). Les représentations implicites de l'apprentissage par démarche active et de la tâche de régulation du travail des élèves font écho aux ambivalences de deux représentations explicites, celle de l'élève moyen, celle du processus d'enseignement.

Aux pratiques envers les faibles sont associées différentes représentations implicites : celle d'une tâche d'enseignement valorisant la production de l'élève faible tout en développant un guidage procédural et une parole explicative, celle d'un processus d'enseignement hétérostructurant basé sur la décomposition des procédures, l'ostension, l'explication, représentation liée à celle de l'apprentissage par assimilation, imprégnation. L'implicite des représentations manifeste la faiblesse de la pensée professionnelle sous-tendant les pratiques de classe. Ce sont en effet des savoir-faire tacites que l'on relève. Pourquoi les enseignants adoptent-ils face à de tels élèves des pratiques « magistro-centrées » ? La représentation de l'apprentissage ou celle de l'enseignement qui les sous-tendent s'éloignent des principes socioconstructivistes ou dévoluant chers aux didacticiens. Pourtant, les enseignants les connaissent puisqu'ils les appliquent envers les moyens. Les jugent-ils inefficaces ou irréalistes pour les faibles ? Hormis leur souhait de ne pas marginaliser ces élèves, pourquoi les enseignants ne développent-ils pas de discours communs plus précis sur leurs pratiques d'aide ? Ceux-ci ne sont-ils pas disponibles dans les formations qu'ils suivent, ou ceux qui leur sont proposés dans ce cadre ne correspondent-ils pas à ce qu'ils vivent sur le terrain, ou à leurs attentes, et ainsi ne sont-ils pas intégrés ? En conséquence à propos des pratiques envers les faibles, les représentations des enseignants émanent davantage d'un implicite professionnel expérientiel que d'une pensée réflexive professionnelle.

## CONCLUSION

La comparaison des pratiques constatées avec les pratiques décrites et justifiées a permis de confronter les représentations en pratiques aux représentations des pratiques. Cette confrontation a mis en évidence la nature et le statut implicite ou explicite des représentations en pratiques sous-tendant les pratiques verbales constatées en classe. Cependant, en excluant de nos observations de classe les propos non récurrents ainsi que la communication non verbale, nous n'avons analysé qu'une partie des représentations s'exprimant en situation de classe. Ceci peut constituer une limite à notre travail. Par ailleurs, nos résultats obtenus sur un effectif faible ( $N = 8$ ) n'ont pas la prétention d'une généralisation. Pour autant, ils ne sont pas dénués de validité externe contextuelle (De Ketele & Maroy, 2010) puisqu'ils appuient ceux dévoilés par d'autres chercheurs dans des contextes à peu près similaires (situations ordinaires de classes en école primaire).

Tout d'abord, nous constatons que nos résultats rejoignent ceux de Sirota (1988) et plus récemment de Bonnéry (2009, 2011) en corroborant la connivence implicite des enseignants avec les forts. De même, tout comme Toullec-Théry et Marlot (2013), nous constatons envers les faibles la valorisation de la trace écrite, de l'observation et de l'écoute de l'enseignant. Le constat de telles procédures atteste l'influence de croyances attribuant des vertus aux fonctionnements « traditionnels »,

comme l'ont souligné Crahay, Wanlin, Issaieva *et alii* (2010). Or, pour certains chercheurs, ces procédures le plus souvent simplifiantes éloigneraient les faibles de l'acquisition des savoirs (Rochex & Crinon, 2011) : l'apprentissage du « métier d'élève » se substituerait à celui du « travail d'apprenant » (Bautier & Rochex, 1997), entraînant des ambiguïtés nuisant aux faibles (Rochex, 2011).

Plus spécifiquement en réponse à l'objectif indiqué en début d'article, nos résultats montrent le caractère générique de trois types de représentations : celle de l'élève (représentation explicite), celle de la tâche d'enseignement (implicite quand elle concerne les faibles et les forts ; plus explicite à propos des moyens) et celles du processus d'enseignement (représentations explicites envers les forts et les moyens, implicites envers les faibles).

Les implicites et explicites représentationnels font apparaître une adéquation entre la pensée professionnelle et les pratiques constatées plus consistante envers les moyens qu'envers les forts, et plus ténue envers les faibles. Nos recherches ultérieures devront confirmer ces résultats et élucider les raisons de l'implicite représentationnel sous-tendant les pratiques envers les faibles et les forts, et de l'explicite concernant celles adressées aux moyens.

Marie-Pierre Trinquier

trinquie@univ-tlse2.fr

Université Jean-Jaurès-Toulouse 2, UMR EFTS

## NOTES

- 1 Nous renvoyons à cette note de synthèse le lecteur intéressé.
- 2 Caractéristiques communes à tout un genre. « Générique » est entendu au sens d'Y. Clot et D. Faïta (2000), plutôt qu'au sens didactique de G. Sensevy (2008).
- 3 Données recueillies à l'occasion d'un beau mémoire de master (Boulade, 2007).
- 4 Chaque enseignant a choisi la notion qu'il voulait aborder, celle-ci n'a donc pas été imposée.
- 5 Un observateur en fond de classe doté du plan des élèves de la classe doublait cet enregistrement. Il notait notamment le début des propos adressés à tel ou tel élève.
- 6 En vue du traitement des données, nous leur avons demandé, lors des interventions inter-individuelles, de nommer les élèves interpellés afin de repérer les propos adressés soit aux faibles, soit aux forts, soit aux moyens.
- 7 Le logiciel Alceste (Analyse de Lexèmes Cooccurents dans un Ensemble de Segmentations du Texte en Énoncés) est élaboré par M. Reinert, chercheur affilié au laboratoire Printemps (UMR/CNRS 8085) de l'université de Versailles St-Quentin-les-Yvelines. Ce logiciel décèle les « mondes symboliques lexicaux » mis en mots par les sujets dans leurs actes de parole, mondes traduisant leurs états mentaux, leurs représentations.

- 8 La CHD utilise la métrique du khi carré pour scinder la totalité du corpus en deux partitions, puis ces deux partitions en partitions successives, et ainsi de suite. Cette découpe en « mondes lexicaux » aboutit à des classes de discours aux profils différents. Chaque profil de classe de discours recèle des mots cooccurents et cooccurents. Ces occurrences ne concernent pas les objets de savoirs. Ceux-ci ont été neutralisés afin d'éviter de recueillir des classes de mots saturées de tels termes. Nous renvoyons le lecteur intéressé par ces astuces techniques de neutralisation à la note de synthèse de notre HDR (Trinquier, 2011).

Chaque mot cooccurent et cooccurent est affecté d'un coefficient d'association du mot à la classe ( $khi_2$ ). Le coefficient d'association d'un mot à une classe est un  $khi_2$  à un degré de liberté ( $ddl = 1$ ) calculé sur le tableau de contingence croisant la présence ou l'absence du mot dans une UCE, avec la présence ou l'absence de cette UCE dans la classe. Les UCE sont les segments de texte (de quelques lignes) issus du découpage du corpus par le logiciel. Les mots les plus fortement associés à chaque classe permettent de caractériser ces dernières, car ce sont des supports de significations, traduisant des liens représentationnels dont le chercheur doit déceler la nature. Les significations de ces liaisons sont à rechercher dans le concordancier, qui remplace les mots les plus caractéristiques des classes de discours (mots aux forts  $khi_2$ ) dans leurs contextes d'énonciation.



- 9 C'est-à-dire une analyse sur le corpus « statut fort », une autre sur celui « statut faible », une autre sur celui « statut moyen ».
- 10 À l'instar de L. Jussim (1989), nous considérons les jugements des enseignants globalement justes.
- 11 Lors de recherches antérieures, nous avons remarqué que les enseignants parlaient plus spontanément de leurs comportements avec les élèves faibles et forts qu'avec les moyens. C'est pourquoi les questions concernant les comportements avec ce type d'élèves ont été posées spécifiquement.
- 12 Avec l'hétérostructuration, l'acquisition du savoir est dépendante de facteurs extrinsèques au sujet apprenant ; avec l'autostructuration, l'acquisition du savoir est dépendante de facteurs intrinsèques au sujet apprenant ; avec l'interstructuration, l'acquisition du savoir se produit par une interaction adaptative.
- 13 Expliquer ne s'entend bien sûr pas ici au sens de causalité. Il renvoie à la recherche d'intelligibilité.
- 14 Comme l'indique le fichier des « segments répétés ». Celui-ci, affilié à la CHD, répertorie les segments de texte caractéristiques apparaissant au moins deux fois dans le corpus.
- 15 Comme l'indiquent les segments répétés « aller... ta place ».
- 16 Indiquées par les segments répétés.
- 17 Dans notre recherche, sur un total de 146 élèves, les effectifs des élèves perçus comme forts, moyens, faibles sont respectivement de 39, 80 et 27.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC J.-C. (1971). « Experimental study of group creativity: Task representation, group structure, and performance ». *European Journal of social Psychology*, n° 1, p. 311-326.
- ABRIC J.-C. & VACHEROT G. (1976). « Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales : tâche, partenaire et comportement en situation de jeu ». *Bulletin de psychologie*, n° 29, p. 735-746.
- ABRIC J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- ATTALI A. & BRESSOUX P. (2002). « L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés ». *Rapport établi à la demande du HCéé*, n° 7.
- AUSTIN J.-L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éd. du Seuil.
- BATAILLE M. (2000). « Représentation, implicitation, implication ». In C. Garnier & M.-L. Rouquette, *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Éd. Nouvelles.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J.-P. Terrail, *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris : La Dispute.
- BAUTIER É., CRINON J. & ROCHEX J.-Y. (2011). « Introduction ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BONNÉRY S. (2009). « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 13-23.
- BONNÉRY S. (2011). « Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- BOULADE E. (2007). *Pratiques verbales des enseignants vis-à-vis des élèves moyens : pratiques constatées et déclarées*. Mémoire de master, sciences de l'éducation, université Le Mirail-Toulouse 2.
- BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.
- BRESSOUX P. (2009). « Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs ». In M. Duru-Bellat & A. van Zanten, *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- BRESSOUX P. & PANSU P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- BROMBERG M. (2007). « Plaidoyer pour une psycho-socio-pragmatique de la communication ». In C. Chabrol & I. Orly-Louis, *Interactions communicatives et psychologie*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- BRU M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- CALDERHEAD J. (1996). « Teachers: Beliefs and knowledge ». In D. L. Berliner & R. C. Calfee, *Handbook of educational psychology*. New York : MacMillan.
- CLOT Y. & FAÏTA D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n° 4, p. 7-42.
- CODOL J.-P. (1969). « Représentation de soi, d'autrui et de la tâche, dans une situation donnée ». *Psychologie française*, n° 14(3), p. 217-228.
- CRAHAY M., WANLIN P., ISSAIEVA E. & LADURON I. (2010). « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants ». *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 85-129.
- DE KETELE J.-M. & MAROY C. (2010). « Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? ». In L. Paquay, M. Crahay & J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- DOISE W. (1990). « Les représentations sociales ». In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard, *Traité de psychologie cognitive, t. III : Cognition, représentation, communication*. Paris : Dunod, p. 111-174.
- FLAMENT C. (2001). « Pratiques sociales et dynamique des représentations ». In P. Moliner, *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- GHIGLIONE R. (1995). « Psychologie sociale et communication ». *Psychologie française*, n° 40(4), p. 347-356.
- GHIGLIONE R. (1998). « Introduction ». *Langage. Cognition, catégorisation, langage*, n° 132, p. 3-8.



- GHIGLIONE R. (1999). « La pensée, le langage et la catégorie ». *Psychologie française*, n° 44(1), p. 19-31.
- GILLY M. (1980). *Maître-élève : rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.
- JARLÉGAN A., TAZOUTI Y., FLIELLER A., KERGER S. & MARTIN R. (2010). « Les interactions individualisées maître-élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg ». *Revue française de pédagogie*, n° 173, p. 67-84.
- JODELET F. (1965). « L'association verbale ». In P. Fraisse & J. Piaget, *Traité de psychologie expérimentale*, t. VIII chap. XXVII. Paris : PUF.
- JUSSIM L. (1989). « Teacher Expectations: Self-Fulfilling Prophecies, Perceptual Biases, and Accuracy ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, n° 3, p. 469-480.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France : 2<sup>e</sup> partie. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses et interprétations ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- MAGGI B. (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Paris : PUF.
- MALGLAIVE G. (1998). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- MAURICE J.-J. & MURILLO A. (2008). « La distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève ». *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 67-80.
- MOLINER P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- MOSCOVICI S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- NOT L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- POSTHUMUS K. (1947). *Levensgehell en schooll*. La Haye : Éd. S.
- REINERT M. (2003). « Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode Alceste ». *Semiotica*, n° 147(1), p. 389-420.
- ROCHEX J.-Y. (2011). « Au cœur de la classe, contrats didactiques différentiels et production d'inégalités ». In J.-Y. Rochex & J. Crinon, *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SENSEVY G. (2008). « Didactique comparée et générale ». In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.
- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- SPERBER D. & WILSON D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Éd. de Minuit.
- TALBOT L. (2007). « Pratiques d'enseignement et statut scolaire ». In G. Sensevy, *Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire*. Rapport de Recherche pour le PIREF.
- TOCHON F.-V. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité ». *Revue française de pédagogie*, n° 133, p. 129-157.
- TOULLEC-THÉRY M. & MARLOT C. (2013). « Les déterminations du phénomène de différenciation didactique passive dans les pratiques d'aide ordinaire à l'école élémentaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 182, p. 41-53.
- TRINQUIER M.-P. (2011). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches (HDR), sciences de l'éducation, université Le Mirail-Toulouse 2.
- TRINQUIER M.-P. (à paraître). « Pratiques professionnelles ». In A. Jorro, *Abécédaire de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- TROGNON A. & GHIGLIONE R. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- WANLIN P. & CRAHAY M. (2011). « Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours ? ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 26, p. 51-64.